

Perceções da supervisão de estágio numa escola de formação em Angola Perceptions of practicum supervision in a teacher training school in Angola

Inês Monteiro

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

inesvmonteiro@gmail.com

Flávia Vieira

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

flaviav@ie.uminho.pt

Resumo

O presente artigo reporta-se a um estudo de doutoramento incidente na supervisão em estágio, realizado na Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba no Namibe – Angola. O estudo investiga as perceções dos atores da supervisão sobre as finalidades da supervisão, o perfil do supervisor, o processo superviso, as práticas educativas nas escolas, os constrangimentos à qualidade da supervisão e as medidas necessárias à sua melhoria. Foram inquiridos por questionário todos os estagiários, supervisores e coordenadores da formação do ano letivo de 2014, nos nove cursos de formação inicial de professores da instituição. Resultados parciais do estudo, relativos aos atores que exercem funções de coordenação e de supervisão na instituição, evidenciam uma conceção pouco consolidada do perfil do coordenador, alguns desfasamentos entre perceções ideais e perceções da prática no que diz respeito ao perfil do supervisor, assim como uma visão globalmente partilhada dos problemas e desafios do estágio como espaço de formação. Os participantes apontam a necessidade de melhorar a comunicação entre os intervenientes da supervisão, as condições de acompanhamento dos estagiários e a formação em supervisão.

Palavras-Chave: *formação inicial de professores, coordenação de estágio, supervisão de estágio.*

Abstract

The present article refers to a PhD study on the supervision of the practicum, carried out in the Teacher Training School Patrice Lumumba in Namibe – Angola. The study investigates the perceptions of the supervision actors regarding the goals of supervision, the supervisor profile, the supervisory process, the educational practices at school, the constraints to supervision and the measures needed to improve it. Questionnaires were administered to all student teachers, supervisors and training coordinators in 2014, in the nine initial teacher education programs run by the institution. Partial results relating to the actors who perform coordination and supervision roles at the institution show a rather fragmented view of the coordinator profile, some mismatches between ideal and practice-based perceptions of the supervisor profile, as well as a shared vision of problems and challenges of the practicum as a teacher education space. Participants point out the need to improve communication among supervision actors, conditions to accompany student teachers' work, and training in supervision.

Key Words: *initial teacher education, practicum coordination, practicum supervision.*

Introdução: supervisão na formação inicial de professores

A formação inicial de professores é uma das principais prioridades políticas em Angola, de modo a promover o desenvolvimento educativo e social no país. A supervisão pedagógica é entendida como uma estratégia que deve apoiar a inovação no sentido de uma melhor qualificação dos professores e de currículos mais centrados na aprendizagem. No entanto, existe ainda uma escassez de estudos sobre como os programas de formação de professores são percebidos tanto pelos alunos como pelos formadores de professores.

O aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem é um dos principais objetivos das agendas educacionais em todo o mundo, e o estágio tem sido entendido como uma componente curricular crucial dos programas de formação inicial de professores, permitindo que os professores liguem a teoria à prática, desenvolvam competências profissionais e eventualmente contribuam para inovação nas escolas. No entanto, os fundamentos, estratégias e modos de organização da prática pedagógica nesse contexto variam muito de acordo com os fatores históricos e organizacionais, as políticas (trans)nacionais e institucionais e as concepções de ensino e de formação dos atores (Cochran-Smith et al., 2008; Cohen et al., 2013; Lawson, 2015; Flores & Al-Barwani, 2016).

Nolan e Hoover (2008) sugerem que o desafio mais singular na supervisão de professores estagiários é auxiliá-los na transição do conhecimento formal para o conhecimento prático, conhecimento esse que coloca a aprendizagem em ação. Por sua vez, Caires e Almeida (2007) verificaram que a motivação e a autoeficácia dos estagiários tende a aumentar quando o trabalho é desenvolvido com supervisores que se envolvem nas tarefas, acessíveis, empáticos e disponíveis para prestar o apoio necessário.

Qualquer modelo de supervisão pressupõe uma determinada concepção de pedagogia escolar, e aqui defende-se que a supervisão deverá promover uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998; Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), a qual implica uma prática educativa situada entre o real e o ideal, onde educadores e educandos se comprometem a lutar por uma educação justa e democrática (Vieira, 2006).

De acordo com Moreira (2004), na sua reflexão sobre o papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia, é importante conciliar dois processos formativos (1) um processo de formação de professores centrado na indagação sistemática dos processos de ensino/aprendizagem e (2) um processo de formação de supervisores que promova uma regulação reflexiva e colaborativa do processo de formação dos estagiários e de desenvolvimento profissional do supervisor. Estando o supervisor dedicado à promoção da autonomia dos seus estagiários, estamos perante uma supervisão dialógica e democrática (Waite, 1995, 1999), que visa essencialmente a promoção da comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções entre os atores da formação.

Ainda segundo Moreira (2004), o supervisor, ao basear o seu trabalho numa pedagogia para a autonomia, deverá ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didática e em supervisão. Se possuir ainda competências investigativas, contribuirá para indagar sistemática e criticamente os contextos de formação, atuando como promotor de uma pedagogia centrada no aluno que o conduzirá à sua autonomização. Desta

forma, estaríamos perante um ensino capaz de promover o espírito crítico dos alunos, onde o professor é um intelectual crítico e agente de mudança (Vieira, 2010).

No entanto, a operacionalização de uma supervisão dialógica que promova uma pedagogia para a autonomia não é fácil, podendo ser condicionada por fatores situacionais diversos relativos ao contexto, ao professor e ao próprio aluno (Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Assim, exige-se uma reflexão crítica por parte de todos os atores educativos, uma vez que *Revisitar a experiência através de lentes críticas permite desocultar a existência de barreiras à mudança, explicar a sua origem e significado, analisar as suas implicações e, eventualmente, criar modos de ação alternativos* (Vieira, 2010, p. 17).

O estudo a seguir referido, conduzido desde 2014 pela primeira autora e supervisionado pela segunda, centra-se no estágio dos cursos de formação inicial de professores da Escola de Formação de Professores (EFP) do Namibe em Angola e pretende trazer um contributo para a análise e a melhoria das práticas supervisivas nesse contexto, podendo, eventualmente, despoletar o desejo de investir mais na formação em supervisão.

O estudo: contexto, objetivos e metodologia

A EFP do Namibe é uma instituição de ensino não-superior que forma professores para os níveis iniciais da educação básica, em que a formação dos estudantes é feita desde a 10^a à 13^a classe. O estudo incide no estágio curricular das 9 especialidades da EFP: Língua Portuguesa; Língua Francesa; Língua Inglesa; Matemática-Física; Biologia-Química; História-Geografia; Educação Física; Educação Visual e Plástica; Magistério Primário. Foram inquiridos por questionário todos os estagiários, supervisores e coordenadores da formação do ano letivo de 2014, tendo-se obtido uma amostra quase coincidente com a população do estudo, num total de 575 participantes: 399 professores estagiários, 105 professores tutores das escolas, 56 professores acompanhantes da instituição formadora, 14 coordenadores de disciplina/ curso e a coordenadora da prática pedagógica na instituição.

O estudo tem como objetivos:

- 1) Caraterizar perceções dos professores acompanhantes, professores tutores e estagiários sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas;
- 2) Sinalizar boas práticas de supervisão e os fatores que as promovem na perspetiva dos seus atores;

- 3) Identificar constrangimentos e medidas de melhoria da supervisão no estágio pedagógico, na perspetiva dos intervenientes.

O estudo enquadra-se num paradigma interpretativo ou naturalista da investigação educacional (Guba & Lincoln, 1988). O estudo de caso educacional visa o conhecimento aprofundado de um fenómeno educativo, seja ele individual, organizacional, social ou situacional, podendo apoiar a definição de recomendações para o desenvolvimento de medidas de melhoria no contexto em que se realiza (Bassey, 1999; Gomm, Hammersley & Foster, 2000; Morgado, 2013; Yin, 1989). No entanto, reconhecem-se algumas limitações deste tipo de estudos. De acordo com Fortin (2003), prendem-se sobretudo com o facto de os resultados não poderem ser generalizados a outras situações. No entanto, a autora relativiza esta questão atendendo à *pertinência de utilizar este método na exploração de novos fenómenos* (p. 168). Por outro lado, Bassey (1999) refere a possibilidade de realizar generalizações “imprecisas”, através da formulação de hipóteses de transferibilidade para contextos idênticos. Em todo o caso, no estudo realizado os resultados serão especialmente pertinentes para a instituição em causa, pretendendo-se que a investigação tenha consequências nas políticas e práticas de formação ao nível dos estágios.

Na recolha de informação, valorizámos as percepções dos participantes pelo recurso ao inquérito por questionário, procurando-se triangular as vozes dos diferentes grupos de intervenientes e assim produzir conhecimento credível e útil. Como afirma Erikson (1989, p. 199), a investigação interpretativa requer a identificação do sentido das situações estudadas a partir do ponto de vista dos seus atores.

Após a obtenção de autorização da instituição para a realização do estudo, foram aplicados questionários distintos aos diversos grupos de atores, embora de conteúdo semelhante de modo a poder estabelecer comparações. Os questionários foram sujeitos a uma validação de conteúdo por especialistas e testados com sujeitos que não participaram no estudo, garantindo a clareza das questões.

Os dados obtidos foram tratados com recurso à estatística descritiva e através da análise de conteúdo, no primeiro caso para perguntas de resposta fechada e no segundo caso para perguntas de resposta aberta.

No ponto seguinte apresentamos resultados parciais do estudo, relativos às perspetivas dos atores que exercem funções de coordenação e de supervisão na instituição de formação – 14 coordenadores de curso/ disciplina, a coordenadora geral da prática pedagógica nos vários cursos e 56 professores acompanhantes/ supervisores da EFP–, nomeadamente acerca do perfil

do coordenador e do professor tutor e acompanhante, dos problemas que afetam o funcionamento do estágio e dos desafios que nele se colocam. Outros resultados do estudo foram já publicados (ver Monteiro & Vieira, 2015, 2016).

Resultados

Foi solicitado à coordenadora geral da prática pedagógica e aos coordenadores de curso/disciplina ($n=15$) que indicassem as qualidades de um bom coordenador de estágio/ da prática pedagógica (questão aberta), o que permite realizar inferências sobre o seu papel.

A coordenadora geral indicou cinco qualidades principais que este tipo de coordenador deve ter: assegurar a aplicação das diretrizes; orientar os colegas; mediar conflitos; atualizar-se em relação aos avanços científicos; ser respeitador e humilde. As suas respostas indicam uma perceção do seu cargo que se relaciona diretamente com a manutenção de um bom funcionamento do estágio, evitando desvios e conflitos.

Nas respostas dos coordenadores de curso/ disciplina, apresentadas no Quadro 1, as qualidades mais referidas dizem respeito às atitudes profissionais ($f=24$), seguindo-se as capacidades profissionais ($f=10$) e os conhecimentos profissionais/formação ($f=8$). O domínio das técnicas de ensino-aprendizagem, o conhecimento do currículo, a disponibilidade em colaborar com os vários intervenientes no estágio e a capacidade de observação, estão dentro da panóplia diversificada de qualidades apontadas pelos coordenadores de curso/disciplina, emergindo das suas respostas uma visão um pouco fragmentada do perfil do coordenador, sobre o qual parece não haver uma ideia consensual. Algumas dimensões dessa visão relacionam-se diretamente com o ensino e a supervisão, o que pode explicar-se pelo facto de alguns destes coordenadores de curso serem simultaneamente supervisores da prática pedagógica.

A. Atitudes profissionais	f	B. Conhecimentos /formação	f
Responsabilidade	5	Domínio das técnicas de ens./aprend.	2
Humildade	4	Conhecimento do currículo	2
Pontualidade	2	Formação em didática	2
Paciência/calma	2	Domínio dos conteúdos	1
Ser atencioso	2	Formação para a função de coordenação	1
Assiduidade	1	<i>Total</i>	8
Dinamismo	1	C. Capacidades	<i>f</i>
Espírito de cooperação	1	Orientação /Apoio a PE, PA, PT	3
Ser bom ouvinte	1	Observação	2
Tolerância	1	Inovação	1
Abertura a novos conhecimentos	1	Comunicação	1
Amigo do E	1	Conceção, gestão, avaliação da formação	1
Humanismo	1	Ser bom “fiscalizador”	1
Boa disposição	1	Capacidade de pesquisa	1
<i>Total</i>	24	<i>Total</i>	10

Quadro 1: Perfil do coordenador do estágio ($n=14$). (PE: Professores Estagiários; PA: Professores Acompanhantes (EFP); PT: Professores Tutores (escolas))

No questionário administrado aos professores acompanhantes (n=56), os quais desempenham funções de supervisores da EFP no estágio, uma das perguntas de resposta fechada incidia no perfil do supervisor (acompanhante ou tutor), apresentando-se um conjunto de competências e solicitando-se que indicassem o grau de importância atribuído cada uma delas (visão ideal) numa escala de 4 opções (“Muito Importante”, “Importante”, “Nada Importante”, “Sem Opinião”). Seguidamente, solicitava-se que indicassem aquelas que, de acordo com as suas vivências, estão mais presentes nas práticas supervisivas (visão do real). O Quadro 2 apresenta as médias de importância (de 0 a 3), as percentagens de resposta Muito Importante (MI) e Mais Presente (MP), e o desfasamento percentual entre importância e presença (MI-MP).

Perfil do supervisor: Competências	\bar{x}	MI	MP	MI-MP
Planificação e avaliação do processo de ens./aprend.	2.86	89.3	46.4	42.9
Gosto pelo ensino	2.84	87.5	48.2	39.3
Conhecimentos de didática específica	2.84	87.5	44.6	42.9
Conhecimentos científicos (disciplinares)	2.82	91.1	44.6	46.5
Diálogo, colaboração e apoio	2.70	76.8	46.4	30.4
Observação de aulas/interpretação de dados de observação	2.63	71.4	44.6	26.8
Identificação e resolução de problemas	2.57	67.9	35.7	32.2
Avaliação justa	2.55	73.2	37.5	35.7
Espírito de reflexão	2.54	64.3	41.1	23.2
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	2.45	61.8	21.4	40.4
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	2.45	58.2	14.3	43.9
Abertura à inovação	2.38	53.6	19.6	34.0
Bom relacionamento e resolução de conflitos	2.34	44.6	19.6	25.0
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	2.32	46.4	23.2	23.2

Quadro 2: Perfil dos supervisores (n=56).

Verifica-se uma valorização generalizada das competências apresentadas e, portanto, uma visão multifacetada do perfil do supervisor. Destaca-se a elevada importância atribuída à planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ao domínio dos conhecimentos científicos e de didática específica, e ao gosto pelo ensino. Os aspetos menos valorizados referem-se ao bom relacionamento e resolução de conflitos, bem como à construção de materiais didáticos. Podemos ainda observar que a perceção da presença das competências nas práticas vivenciadas varia entre 14.3% - conhecimentos sobre a formação e a supervisão - e 48.2% - gosto pelo ensino. Verificam-se desfasamentos acentuados (com valores acima de 40%) entre a importância e a presença de muitas das competências enunciadas, nomeadamente quanto ao conhecimento dos supervisores (científico, didático, sobre formação e supervisão), à capacidade de planificação e avaliação e ao espírito de autoformação e desenvolvimento profissional. Estes resultados sugerem a necessidade de investir na formação dos supervisores a diversos níveis, promovendo um melhor desempenho das suas funções. Também poderão indicar insatisfação por parte dos participantes, na medida em que as práticas vivenciadas se afastam das suas perspetivas ideais.

Os coordenadores de curso/ disciplina e os supervisores da EFP foram também questionados sobre os problemas de funcionamento do estágio.

A. Problemas relativos às escolas	f
Número reduzido de professores e excesso de alunos	2
Redução de observações/avaliações por distribuição tardia dos horários dos PE	1
Falta de recursos bibliográficos adequadas/infraestruturas e materiais	1
Total	4
A. Problemas relativos aos supervisores	f
Falta de responsabilidade por parte dos PA/PT	2
Demasiado número de escolas de aplicação e estudantes	1
Falta de honestidade dos PA/PT	1
Incompatibilidades dos PE e PA com os conhecimentos e práticas dos PT	1
Falta de comunicação entre PT e PE	1
PT sem agregação pedagógica e com pouca experiência na atividade docente	1
Mudança constante de PT	1
Desleixo dos PT no acompanhamento dos PE	1
Não aceitação das sugestões metodológicas dos PE pelos PT	1
Debilidades metodológicas/científicas por parte de alguns PT	1
Poucas formações de atualização	1
Total	12
C. Problemas relativos aos estagiários	f
Distribuição geográfica dos PE pelas escolas de aplicação	2
Desvalorização do estágio	1
Falta de autonomia em relação à seleção e compilação da matéria a lecionar	1
Falta de empenho	1
Total	5

Quadro 3: Problemas do estágio (coord. de curso/ disciplina/n=14). PE: Professores Estagiários; PA: Professores Acompanhantes (EFP); PT: Professores Tutores (escolas)

Os Quadros 3 e 4 apresentam uma síntese dos problemas sinalizados ao nível das escolas, dos supervisores e dos estagiários (resposta aberta no caso dos coordenadores e fechada no dos supervisores, a quem se pediu que assinalassem apenas os problemas “mais graves”).

A. Problemas relativos às escolas	%
Poucos materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino	66.1
Turmas com excessivo número de alunos	62.5
Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem	50.0
B. Problemas relativos aos supervisores	%
Falta de formação dos PT sobre estratégias de supervisão	71.4
Número elevado de PE atribuídos a cada PA	60.7
Metodologias de ensino recomendadas na EFP distintas das escolas	55.4
Falta de formação dos PT sobre estratégias de ensino inovadoras	53.6
Falta de coordenação e comunicação entre os PA e os PT	42.9
C. Problemas relativos aos estagiários	%
Insuficiente preparação prévia ao nível científico	71.4
Insuficiente preparação prévia ao nível pedagógico-didático	50.0
Falta de motivação para o ensino	50.0
Dificuldades de reflexão sobre as práticas	46.4
Pouco tempo para se dedicarem ao estágio	41.1

Quadro 4: Problemas do estágio (professores acompanhantes/n=56). (PE: Professores Estagiários; PA: Professores Acompanhantes (EFP); PT: Professores Tutores (escolas))

Os dois grupos mostram-se bastante críticos em relação ao funcionamento do estágio e apontam medidas de melhoria (questão aberta), sintetizadas no Quadro 5.

	Coord. curso/ disciplina	Professores acompanhantes
Escolas	Maior interação entre escolas-EFP	Melhor seleção das escolas de aplicação
	Atualização dos recursos bibliográficos	Melhores instalações (práticas desportivas)
		Mais materiais pedagógico-didáticos
		Redução do número de alunos por turma (Ed. F.)
Supervisores	Formação contínua de supervisores	Formação contínua de supervisores
	Dar a conhecer e explicar o regulamento de estágio	Articulação escolas-EFP ao nível de metodologias de ensino
	Elaboração de um relatório semanal com os PE	Maior aproximação entre PT e P na discussão das práticas
	Visitas semanais do coordenador para evitar constrangimentos	Mais preparação científica dos PT: conhecimento de conteúdo da disciplina
		Agregação pedagógica dos PT
Estagiários		Diminuição de PE por PA: máx. 4 por escola
	Diálogo pedagógico com os PE/professores	Mais formação contínua e sobre inovação
	Ter em conta o género, distância geográfica e nível socioeconómico dos PE	Revisão/ consolidação de aprendizagens anteriores (7 ^a , 8 ^a e 9 ^a classes)
	Chamadas de atenção a PE pouco responsáveis	Maior proximidade entre PT e PE para a resolução de problemas
		Motivação e integração dos PE no processo de estágio com vista a melhorar o seu envolvimento
		Inserção dos melhores estagiários nas escolas como 1 ^o emprego

Quadro 5: Medidas de melhoria (PE: Professores Estagiários; PA: Professores Acompanhantes (EFP); PT: Professores Tutores (escolas))

É perceptível, nos problemas e medidas identificados, a preocupação em melhorar as questões relacionadas com a formação, a gestão de recursos e a comunicação, sugerindo alguma sensibilidade para com o modo como o processo de estágio poderá decorrer com uma maior qualidade e através de práticas logísticas mais eficazes.

Uma percentagem significativa dos inquiridos reconhece a existência de problemas relacionados com a falta de formação dos PT, a insuficiente preparação dos PE e a falta de materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino.

A formação dos supervisores é reconhecida como uma medida importante, não só ao nível da supervisão, mas também aos níveis científico e didático, incluindo a formação sobre práticas de ensino inovadoras, o que revela uma preocupação com a qualidade da educação nas escolas, igualmente presente em medidas como a melhoria dos recursos didáticos, a redução do número de alunos por turma e uma reflexão mais sistemática sobre a prática.

Os participantes revelam uma visão estratégica do estágio, apontando medidas que interpelam e responsabilizam as instituições e os supervisores. No primeiro caso, indicam medidas que implicam repensar aspetos do modelo de formação e de estágio, formas de colaboração interinstitucional, condições de trabalho e recursos de apoio à formação e ao ensino; no segundo caso, enfatizam a necessidade de desenvolver práticas supervisivas mais informativas, regulares e assentes na interação e no apoio.

Conclusões

A supervisão parece ter um papel normativo e não transformador. As restrições quanto aos contextos escolares, às relações interinstitucionais, à formação dos supervisores e à preparação e empenho dos professores em relação à prática são apontadas pelos inquiridos, o que pode explicar em grande parte essas lacunas.

Desvios entre visões ideais da prática e visões reais podem causar insatisfação e afetar os resultados do desenvolvimento profissional, e as medidas de melhoria assinaladas sinalizam uma compreensão estratégica do estágio como um espaço curricular complexo e problemático que precisa de atenção de todos os interessados. A coordenação e a comunicação interinstitucionais, juntamente com a formação dos supervisores e a melhoria das condições de trabalho, parecem ser necessárias num contexto em que a formação inicial de professores é reconhecida como uma faceta crucial da educação e do desenvolvimento económico e social.

Muitos dos constrangimentos identificados neste estudo são também apontados nas políticas nacionais e nos relatórios oficiais, bem como em estudos anteriores neste contexto (Cardoso, 2012; Chimuco, 2014) e nas revisões internacionais da investigação (Cohen et al., 2013; Lawson et al., 2015; Wilson et al., 2001; Zeichner & Conklin, 2008). É um facto amplamente reconhecido que a componente prática dos programas de formação inicial de professores é crucial para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, mas é também a componente mais complexa desses programas, que implica a coordenação intra/interinstitucional e uma negociação de diversos procedimentos. O estágio pode assim ser entendido como um "terceiro espaço" (Zeichner, 2010), um espaço híbrido onde diferentes modos de pensar, saber e fazer se cruzam, de modo a promover novas compreensões com base nas quais os futuros professores, juntamente com seus supervisores, podem aprender para melhor lidarem com os desafios da educação escolar e desenvolver a sua identidade profissional e experiência.

Referências

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: OUP.

- Caires, S., & Almeida, L. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 515-528.
- Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em angola: um estudo nos ISCED da Região Académica II*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Chimuco, S. (2014). *A formação inicial de professores em angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios e Normais de Educação)*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D., & Demers, K. (2008). *Handbook of research on teacher education (3ª ed.)*. New York: Routledge.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Erickson, F. D. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Flores, M. & Al-Barwani, T. (2016). *Redefining teacher education for the Post-2015 Era. Global challenges and best practice*. New York: Nova Publisher.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de investigação: da conceção à realização (3ª edição)*. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (2000). *Case study method*. Thousand Oaks: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keesee (Ed.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (pp 81-85). Oxford: Pergamon Press.
- Jiménez, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik (tradução portuguesa em CDRom anexo ao livro).
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407.
- Monteiro, I., & Vieira, F. (2015). Finalidades da supervisão e perfil dos supervisores: um estudo de caso em Angola. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 199-203. (vol. Extraordinário – Actas del XIII Congreso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogía).

- Monteiro, I., & Vieira, F. (2016). Pre-service teacher education in Angola: how student teachers perceive the practicum. *Proceedings of the 9th Annual International Conference of Education, Research and Innovation – ICERI 2016* (pp. 1581-1592). Sevilla.
- Moreira, A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. *Atas do 2º encontro do GT-PA* (pp 133-147). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation*. Hoboken, NJ: John Wiley and Associates.
- Regulamento de estágio Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba, Namibe (2010). Não editado.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2006). Grupo de trabalho-pedagogia para a autonomia. *Cadernos 4*, i-iv, Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. *Cadernos do CCAP – 1*. Acedido em <http://www.ccap.min!edu.pt/pub.htm>
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Waite, D. (1999). Toward the democratisation of supervision. In A. Moreira et al. (coords.). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD ROM).
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research. Current knowledge, gaps, and recommendations*. Washington: University of Washington.
- Yin, K. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Zeichner, K. & Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In S. Cochran-Smith, D. Feiman-Nemser, J. McIntyre, and K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 269–289). New York: Routledge.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação. *Revista do Centro de Educação UFSM*, 5(3), 479-503.